



**You have downloaded a document from
RE-BUS
repository of the University of Silesia in Katowice**

Title: Edukacja kobiet w społeczeństwie demokratycznym

Author: Elżbieta Górnikowska-Zwolak

Citation style: Górnikowska-Zwolak Elżbieta. (1996). Edukacja kobiet w społeczeństwie demokratycznym. "Edukacja" (Nr 3 (1996), s, 91-100)



Uznanie autorstwa - Licencja ta pozwala na kopiowanie, zmienianie, rozprowadzanie, przedstawianie i wykonywanie utworu jedynie pod warunkiem oznaczenia autorstwa.



UNIwersYTET ŚLĄSKI
W KATOWICACH



Biblioteka
Uniwersytetu Śląskiego



Ministerstwo Nauki
i Szkolnictwa Wyższego

Doświadczenia i propozycje

ELŻBIETA GÓRNIKOWSKA

EDUKACJA KOBIET W SPOŁECZEŃSTWIE DEMOKRATYCZNYM

Idea demokracji

Demokracja to pewien sposób rządzenia. Samo to pojęcie niewiele jeszcze mówi o treści rządów. Demokracja może być dobra lub zła, oświecona lub kołtuńska, praworządna lub tyrańska. Wolność natomiast wyznacza granice władzy i to każdej władzy, niezależnie od tego, w jaki sposób jest ona sprawowana.

Nowożytnie demokracje są inne: ograniczone. Władza większości ma tam granice wyznaczone przez konstytucje. Najbardziej doniosłymi ograniczeniami władzy są prawa jednostek, których to praw żadna, nawet najbardziej demokratyczna władza nie może naruszać. Prawa gwarantują ludzką wolność (Osiatyński, 1991).

Demokracja jest jedynym systemem politycznym, który istnieje – jest to warunek niezbędny, chociaż oczywiście nie jedyny – dzięki temu, że co najmniej większość społeczeństwa pojmuje, akceptuje i czynnie realizuje zasady tego systemu (Król, 1993). W systemach demokratycznych, które są dopiero w trakcie budowy, bierność lub obojętność większości społeczeństwa stanowi realne zagrożenie, ponieważ nie uległy jeszcze wykształceniu te wszystkie instytucje pośredniczące, które niemal automatycznie zapewniają komunikację między rządzącymi a rządzonymi. W szczególności komunikacji takiej nie zapewniają prasa i mass media. I właśnie dlatego jedyną szansę dla takich krajów stanowi demokracja republikańska, w której społeczeństwo jest aż do granic rozsądku angażowane do udziału w decyzjach politycznych, w których debata polityczna na podstawowe tematy jest rzeczywiście debatą powszechną. Należy pamiętać, że prawu do udziału w decyzjach politycznych musi towarzyszyć prawo do wolności od polityki, ale niedobrze by było dla Polski i dla innych krajów znajdujących się w podobnej sytuacji, gdyby z tego drugiego prawa chciała skorzystać większość obywateli (Król, 1993). Niedobrze byłoby w szczególności, gdyby w owej powszechnej debacie zabrakło głosu kobiet, ich przedstawicielstwa.

Udział kobiet w życiu publicznym w wybranych krajach

W większości społeczeństw, kobiety uzyskały prawo uczestniczenia w życiu politycznym dopiero w bieżącym stuleciu. Niektóre kraje europejskie przyznały kobietom prawo do głosowania zupełnie niedawno (przykładem Francja i Włochy – w 1945, Szwajcaria w 1971 r.). Inna sprawa, że zarówno w demokratycznych krajach Europy, jak i poza nią, pomimo jednakowego prawa gwarantującego kobietom udział w podejmowaniu decyzji dotyczących ogółu społeczeństwa, obecnie praktycznie we wszystkich krajach, kobiety odgrywają w polityce mniejszą rolę aniżeli mężczyźni.

I tak np. odnotowano, że w latach 1980–1990 zaledwie 12 kobiet pełniło funkcje premierów bądź prezydentów w swoich krajach (THES, 1990). Na tak wysokim szczeblu kobiety stanowią zdecydowaną mniejszość. Porównanie składu osób gabinetów ministrów w 18 krajach europejskich w 1988 r., dokonane przez the Equal Opportunities Commission (1988), wykazało, że Norwegia ma w tym względzie najlepszą sytuację: 10 mężczyzn i 8 kobiet, Finlandia – 14 mężczyzn i 3 kobiety, Szwecja – 15 mężczyzn i 5 kobiet, Dania – 19 mężczyzn i 3 kobiety..., ale w pozostałych 14 krajach były zaledwie dwie kobiety, jedna lub w ogóle nie było kobiet w gabinetach liczących zwykle od 12 do 21 osób.

Podobnie kształtuje się procentowy udział kobiet – członków parlamentu. W Finlandii, w 1991 r. kobiety stanowiły 38% ogółu członków parlamentu (Gordon, 1992), w Norwegii – ponad 35% (Sunday Telegraph, 1991). W wyborach parlamentarnych w latach 1984–87 odsetek kobiet, które zostały wybrane, wahał się od 32% w Szwecji, 30% w Danii, 22% w Islandii, do mniej niż 20%, bądź nawet mniej niż 10% w pozostałych 14 krajach uwzględnionych w porównaniach the EOC (1988). W Polsce w Sejmie IX kadencji, w latach 1985–1989 kobiety stanowiły 20,2% (93 osoby) ogółu posłów, w tzw. sejmie kontraktowym, wyłonionym w 1989 r. udział kobiet spadł do 13,5% (62 osoby), a ich liczba w Senacie stanowiła 6,0% składu tej izby (Siemieńska, 1990).

Analogicznie do sytuacji opisanej powyżej, kształtuje się liczba kobiet w związkach zawodowych, gdzie równie rzadko zajmują znaczące pozycje.

Przyznać należy, że w ostatnich latach, w niektórych krajach sytuacja poprawia się. Istnieją strategie rządowe, zapobiegające dyskryminacji kobiet, specjalne ustawy, poświęcone równemu statusowi kobiet i mężczyzn oraz instytucje¹ zapewniające proceduralną ochronę interesów kobiet. Partie polityczne podejmują świadome wysiłki, mające na celu zapewnienie wyboru kobiet (lub przynajmniej zapewnienie odpowiedniej liczby kandydatek) na określoną liczbę stanowisk. Związki zawodowe także zaczynają świadomie wprowadzać większą

¹ W Australii działa Biuro ds. Statusu Kobiet, w Belgii – Sekretarz Stanu ds. Emancypacji Społecznej Kobiet, we Francji – Departament ds. Warunków Kobiet. Istnieją takie ciała w Niemczech, we Włoszech, w Japonii, Kanadzie.

liczbę kobiet na liczące się stanowiska. Organizacje kobiece tworzą własne lobby, na przykład w Stanach Zjednoczonych.

Pozytywnym przykładem rozwiązania prawnego regulującego całościowo problem statusu płci jest Norweska Ustawa o Równouprawnieniu – „The Norwegian Equal Status Act” z 9.VI.1978 (wprowadzona w życie w 1979). Mocą tej ustawy powołano także urząd Rzecznika Praw Obywatelskich ds. Równouprawnienia – The Equal Status Ombud Comissioner oraz Radę Apelacyjną – The Equal Status Appeals Board (wcześniej w 1972 r. powstała Rada ds. Równouprawnienia – The Equal Status Council).

Paragraf 21 Ustawy stwierdza, iż w przypadku stanowisk politycznych (agendy rządowe, komitety itp.) każda z płci ma być reprezentowana przez co najmniej 40% ogółu członków danego organu (The Norwegian Equal Status Act, 1989).

Pomimo to reprezentacja kobiet w demokratycznie wybranych organach jest niezadowolająca, a uzyskane korzystne dla kobiet zmiany okazują się bardzo nietrwałe. Znanym przykładem jest funkcjonowanie urzędu Pełnomocnika Rządu ds. Kobiet i Rodziny, który w Polsce uchwałą Rady Ministrów utworzono w 1991 r.² Zaledwie rok później (28.II.1992) piastująca to stanowisko Anna Popowicz została zdymisjonowana. Mimo zmieniających się ekip rządowych, do dzisiaj na jej miejsce nie powołano żadnej innej osoby, a równocześnie nie uchylono ani nie zmieniono uchwały Rady Ministrów o utworzeniu tej funkcji.

Przyczyny nie angażowania się kobiet w życie polityczne

W tym miejscu można by postawić pytanie, dlaczego w państwach demokratycznych, gdzie wszyscy obywatele mają równe prawa, niezmienna jest sytuacja, że jedynie część populacji ma znaczący głos w podejmowaniu decyzji o sprawach całego społeczeństwa?

Uwarunkowania takiego stanu rzeczy są różnorodne. Ogólnie rzecz biorąc, jest to kompleks czynników biologicznych, społecznych, kulturowych i politycznych (Siemieńska, 1990). Jedną z możliwych przyczyn nie angażowania się kobiet w życie polityczne jest to, że kobiety w okresie wczesnych lat swego dorosłego życia zajęte są rodzeniem dzieci i opiekowaniem się nimi, tak więc nie mają czasu, aby brać udział w jakiegokolwiek działalności poza domem. Jest w tym, bez wątpienia, część prawdy. Ale aktywność polityczna może być podejmowana i w późniejszym okresie życia, w wieku średnim. M.Sutherland podaje przykład Wielkiej Brytanii, gdzie rzeczywiście można zauważyć znaczną liczbę kobiet wkraczających do polityki na szczeblu lokalnym (bardziej aniżeli na szczeblu centralnym), po osiągnięciu przez dzieci pewnego wieku (Sutherland, 1992). Warto też zwrócić uwagę, iż w wielu krajach kobiety są bardziej skłonne

² Urząd ten został powołany na podstawie dwóch konwencji ONZ – „O prawach politycznych kobiet” i „W sprawie likwidacji wszelkich form dyskryminacji kobiet”.

do podejmowania aktywności społeczno-politycznej w skali lokalnej, aniżeli do zasiadania we władzach centralnych (por. Siemieńska, 1990). Jak do tej pory nie stwierdzono jednoznacznie, czy wynika to z faktu, że praktyczne sprawy własnego środowiska wydają się bardziej pociągać kobiety aniżeli abstrakcyjne często rozważania dotyczące całego narodu; czy też, co niewykluczone, przyczyną jest trudność w uzyskaniu odpowiedniej liczby głosów wyborców (co wymaga także większej pewności siebie koniecznej do podjęcia decyzji o kandydowaniu w wyborach).

Kolejnym czynnikiem, który silnie ogranicza udział kobiet w sprawach publicznych, jest wpływ dominujących religii. W wielu religiach, szczególnie nacisk kładzie się na rolę kobiety w rodzinie. Przykładem – islam, który zaleca skupienie wysiłków i aktywności kobiet w obrębie rodziny, judaizm, przyznający znaczącą rolę matkom, czy wreszcie nauka Kościoła rzymsko-katolickiego, który wielokrotnie i z dużą siłą podkreśla znaczenie rodziny oraz „wyjątkową godność kobiety i jej zasadnicze niezastąpione powołanie w społeczeństwie jako żony i matki” („Gazeta Wyborcza”, 1994). Papież Jan Paweł II określa macierzyństwo jako misję społeczną kobiety, rodzaj świeckiego kapłaństwa.

Wpływ rodziny oraz nauki kościoła, do którego rodziny przynależą, sprawia, że aspiracje dziewcząt od najmłodszych lat ukierunkowywane są nie na uczestnictwo w sprawach publicznych, ale na umiejętność tworzenia dobrego, satysfakcjonującego życia w rodzinie. Taki sposób życia jest z pewnością wyrazem wyboru ogromnie ważnych wartości, wzajemne relacje między członkami rodziny są niezwykle istotne i mogą być w najwyższym stopniu satysfakcjonujące. Tym niemniej, i tu wypada zgodzić się z opinią M. Sutherland (1992), kobiety koncentrujące się wyłącznie na życiu rodzinnym i domu nie bardzo mogą narzekać, jeśli sprawy kraju przybierają na tyle niekorzystny obrót, że w konsekwencji cierpi na tym i życie rodzinne.

Jest również prawdą, że także i nauki kościelne przechodzą zmianę. Przykładem jest rozwój teologii feministycznej w judaizmie, chrześcijaństwie oraz innych religiach (King, 1992). Niektóre kościoły protestanckie akceptują kobiety jako pastorów, są także kobiety-rabini. Tak więc jest możliwe, że w przyszłości nauki religijne przyczynią się do świadomego angażowania się kobiet w sprawy o szerszym zasięgu niż rodzina oraz uzyskają stanowiska w organizacjach religijnych. Ale spory religijne na temat roli kobiety wciąż istnieją. I w Wielkiej Brytanii, na przykład, niektóre grupy islamskie, nadal niechętnie są kształceniu swoich córek w szkołach koedukacyjnych lub w szkołach, które mogłyby proponować im inny od przyjętego w religii model życia kobiet (TES, 1991). Wyraźnie aktywizują się fundamentaliści islamscy we Francji, gdzie lokalni imamowie żądają, aby dziewczęta muzułmanki nosiły przez cały czas (także na lekcjach) tradycyjne nakrycia głowy i aby nie były traktowane na równi z chłopcami („Polityka”, 1994).

Z tradycjami religijnymi bardzo często związane są (nawet w krajach zachodnich) poglądy dotyczące określonych obyczajów, na przykład zachowań

kobiet w życiu publicznym. Dominują postawy tradycyjne. Bez względu na to, czy mamy do czynienia z wydarzeniami o charakterze politycznym, społecznym, czy nawet akademickim, wyraźnie zaznacza się oczekiwanie, iż to właśnie mężczyźni będą zabierać głos częściej aniżeli kobiety i w praktyce, bardzo często, rzeczywiście tak się dzieje. Stereotypowa opinia głosi, iż kobiety w sytuacjach publicznych (i nie tylko) powinny odznaczać się skromnością. Pogląd ten wyraża dosadnie, znane na Śląsku stwierdzenie: „Kobieta nie śmie być mądrzejsza od mężczyzny”.

Stosunek do miejsca kobiet w społeczeństwie jest złożony. Z jednej strony istnieje raczej powszechne przekonanie, że kobiety powinny mieć szansę uzyskania analogicznego do mężczyzn wykształcenia, które pozwoliłoby im podejmować pracę dobrze płatną, wymagającą kwalifikacji. Z drugiej zaś strony utrzymuje się pogląd, że pewne pozycje (role) bardziej nadają się dla mężczyzn niż kobiet (Siemieńska, 1990). I tak na przykład nie poddaje się zmianom tradycyjne przekonanie, że polityka jest dziedziną, w której kobiety nie bardzo się orientują. W badaniach przeprowadzonych przez R. Siemieńską (1990) w latach siedemdziesiątych respondenci pytani o swój stosunek do zajmowania się polityką przez mężczyzn i kobiety, w przytłaczającej większości przychyliłi się do opinii, że „polityka jest bardziej sprawą mężczyzn niż kobiet” (co najmniej 80% mężczyzn i kobiet).

Do grupy czynników polityczno-społecznych wpływających na niskie uczestnictwo kobiet w polityce zalicza się również ideologie. Można zauważyć, że główne ideologie polityczne i partie polityczne wielu krajów w niewielkim stopniu angażowały się w problematykę praw kobiet (przynajmniej do niedawna). I tak, na przykład, socjalizm w wielu krajach głosił zainteresowanie poprawą sytuacji kobiet, ale w praktyce nie zawsze był w stanie sprostać tym obietnicom. Podobnie niektórzy krytycy oceniają marksizm, który kontynuował patriarchalne myślenie.

Edukacja jako sposób przygotowania kobiet do udziału w demokracji

Kwestią najbardziej istotną dla pedagoga jest znalezienie odpowiedzi na pytanie, w jaki sposób, w toku kształcenia i wychowania, można zachęcić dziewczęta i kobiety do większego zainteresowania życiem społecznym i politycznym swojego demokratycznego kraju, jak zwiększyć ich „wrażliwość” na potrzebę udziału we współzarządzaniu krajem. Nie jest to zadanie łatwe. Wszelkie autentyczne uczestnictwo jest uczestnictwem dobrowolnym. Tymczasem, jak stwierdza J. Szacki, wydaje się, że nowoczesne demokracje okazały się znacznie bardziej skuteczne w wyzwaniu ludzi od niechcianych przez nich obowiązków publicznych niż w stwarzaniu warunków i zachęt do rozwijania ich talentów politycznych i działania społecznego (Szacki, 1994).

Wychowanie do demokracji musi być zarazem wychowaniem w duchu demokracji. Nawyk przyswajania zasad etyki demokratycznej wykształca się od

najmłodszych lat, zanim jeszcze dziecko otre się o treści tradycyjnych przedmiotów szkolnych. Pedagogicznie skutecznym sposobem nauczania demokracji młodszych dziewcząt i chłopców jest czytanie i dyskusja na temat opowieści o bohaterach narodowych. Dobrze napisane historie przekładają poważne kwestie na kategorie, które są zrozumiałe dla dzieci (Ravitch, 1990). Należy wszakże zadbać o to, aby bohaterami owych opowieści byli zarówno mężczyźni, jak i kobiety.

Starsze dzieci i młodzież mają przedmiot: wychowanie obywatelskie. Jego treści, sposób prowadzenia oraz miejsce w ogólnym programie kształcenia są zróżnicowane. W społeczeństwie demokratycznym obywatele muszą posiadać wiedzę o problemach ich społeczności i być przygotowani do uczestnictwa w ich rozwiązywaniu. Muszą nauczyć się, że jeżeli uzbroją się w informację, ich idee nabierają treści (Ravitch, 1990). Dlatego konieczna jest troska, aby informacja o sprawach społecznych i polityce była prezentowana we właściwy sposób, to znaczy interesujący zarówno dla chłopców, jak i dla dziewcząt. Jeśli informacja ma charakter abstrakcyjny, a jej nadawcy (autorzy podręcznika) nie zwracają uwagi na osobę odbiorcy, to dotychczasowa sytuacja pozostanie niezmieniona. Dziewczeta mogą uznać, iż materiał jest nieatrakcyjny lub może im się wydawać (a przekonanie to będzie wynikać z dostarczonej informacji), że w rzeczywistości polityka jest męską dziedziną aktywności, a zatem czymś, czym one nie interesują się bądź nie powinny zbyt interesować się.

Tutaj pojawia się kwestia wzorów kulturowych, określających odmienne oczekiwania wobec kobiet i mężczyzn. Jak na razie, zdarzenia polityczne nie dostarczają młodym kobietom wielu przykładów do naśladowania, a ekrany telewizyjne codziennie pokazują różnorakie spotkania polityczne, wydarzenia i konferencje na szczeblu międzynarodowym, w których uczestniczy bardzo niewiele kobiet. W niektórych przypadkach na próżno szukać bodaj jednej przedstawicielki kobiet. Polityka jest obszarem życia zdominowanym przez mężczyzn; zależy więc w dużym stopniu od sieci powiązań i wzajemnych kontaktów między mężczyznami – nawet jeśli niektóre partie polityczne, w różnych krajach, podejmują świadomy wysiłek, aby pozyskać kobiety i obdarzyć je odpowiedzialnymi stanowiskami.

Przed edukacją stoi zatem trudny problem do rozwiązania: należy przekonać kobiety, dla których polityka nie jest atrakcyjna, że mają pewien rodzaj zobowiązania, aby zainteresować się tymi mało pociągającymi sprawami politycznymi, a nawet włączyć się w życie polityczne, w celu zreformowania go. Próba uzyskania dostępu do tego męskiego świata może się okazać zdecydowanie zniechęcająca. Konieczne jest budowanie i uwrażliwianie świadomości społecznej.

W Polsce jest to zadanie bardzo ważne i pilne. O ogromnej potrzebie jego podjęcia świadczą liczne negatywne przykłady z życia społecznego, w szczególności politycznego. Konieczne jest wsparcie samych kobiet, w szczególnych przypadkach przybierające konkretny wymiar – głosów oddanych na kobiety.

Z pewnością nie sprzyjają rozbudzeniu zainteresowań polityką wypowiedzi znanych osób, które można znaleźć w magazynach dla kobiet (i nie tylko), a których przykładem jest deklaracja: „Brzydzę się polityką. To nie jest dobre zajęcie dla kobiety. Wymaga wykształcenia w sobie cech, które według mnie kobiecie nie przystoją”. I wreszcie – jeśli chcemy nakłonić więcej kobiet do udziału w sprawach politycznych – niezbędne są dobre, efektywne oddziaływania edukacyjne.

Formalne nauczanie wiedzy o społeczeństwie nie ma jakiegoś specyficznego charakteru. Z drugiej strony, istnieje możliwość podejmowania przez szkoły oraz instytucje wychowawcze zadań kształtowania obywatelstwa środkami praktycznymi. Może to zostać osiągnięte poprzez zachęcanie dziewcząt i chłopców do uczestnictwa w programie prac samorządu lokalnego, angażowania się w pracę na rzecz określonej instytucji publicznej, bądź działalność na rzecz ludzi mieszkających w sąsiedztwie szkoły. I tutaj jednak mogą się pojawić różnice w przydziale zadań, uwzględniające płeć oraz umacniające różnicowanie płciowe; na przykład chłopcy malują, wykonują naprawy, dziewczęta pilnują małych dzieci lub rozmawiają ze starszami (Sutherland, 1981).

Nauczyciele i wychowawcy mogą wdrażać młodzieży do zachowań demokratycznych poprzez stosowanie odpowiednich metod kształcenia, w szczególności – zachęcanie do zadawania pytań. W działalności edukacyjnej pytanie jest początkiem mądrości, stwierdza D. Ravitch (1990). Polscy uczniowie i studenci nie są przyzwyczajeni – a dziewczęta w szczególności – do zadawania pytań. Konieczna jest zatem umiejętność angażowania dziewcząt w dyskusję i skłaniania ich do namysłu, wyrażania własnego zdania, rozważania odmiennych punktów widzenia i argumentowania z dużą mocą na rzecz swojego stanowiska (Ravitch, 1990). Z tą kwestią ściśle związany jest problem koedukacji. Sygnalizując go jedynie, należy zauważyć, że niektóre badania wykazują, iż w klasie lub grupie koedukacyjnej, chłopcy bądź mężczyźni są skłonni przyjmować dominujące role oraz wyrażać swoje opinie w sposób bardziej swobodny aniżeli dziewczęta, członkinie tych grup (Sutherland, 1981, 1992). Należy więc dążyć do tego, aby kobiety w wyniku oddziaływań edukacyjnych stały się asertywne, czuły się pewnie w wyrażaniu swoich opinii publicznie oraz w wartościowaniu swoich sądów.

Warto też wspomnieć, że w niektórych krajach podejmowane są bardziej bezpośrednie próby uczenia o polityce, jak również ukazywania nierówności grup płciowych w społeczeństwie. Przykładem jest Szwecja, która podjęła zdecydowane próby włączenie tego typu zagadnień do programu szkolnego. Przygotowano odpowiednie materiały (pomoc w nauczaniu), aby zilustrować, w atrakcyjnej i czytelnej formie, jak nierównoważne jest zatrudnienie obu płci w pewnych zawodach, tudzież angażowanie się w życie społeczne kraju (Swedish Statistics, 1986). Podobne próby podejmowane są także w innych krajach skandynawskich (pozycja kobiet jest tam relatywnie silniejsza).

Działania szkoły na rzecz wzrostu zainteresowania kobiet sferą życia

publicznego przy wykorzystaniu odpowiednio skonstruowanych podręczników i w obrębie określonego przedmiotu, to zaledwie niewielka część koniecznych do podjęcia oddziaływań wychowawczych. Kwestią bodaj najbardziej znaczącą z punktu widzenia pożądanych zmian jest funkcjonowanie w obrębie szkół, a także pozaszkolnych środowisk wychowawczych, stereotypów narzucanych przez społeczeństwo. Stereotypy te wzmacniają pasywność dziewcząt (Rich, 1982) i zapewniają dominację mężczyzn w większości sytuacji i zdarzeń społecznych. Chłopcy są wychowywani tak, aby dominować w przestrzeni publicznej i kontrolować dziewczęta, każda z płci stosuje odmienny sposób porozumiewania się, posługuje się na co dzień odmiennym językiem (Tannen, 1991).

Stereotypowy wizerunek dziewcząt i kobiet, to według Bardwicka i Douvana (1971), zależność, pasywność, delikatność, mała odporność na ból, nieagresja, unikanie współzawodnictwa, wyraz orientacji interpersonalnej, empatii, czułości i opiekuńczości. Jest wśród stereotypowych cech kobiecych także subiektywność, intuicyjność, uступliwość, podatność na wpływy innych, niezdolność do podejmowania ryzyka, emocjonalna labilność, dodawanie otuchy.

Stereotypowy obraz chłopców i mężczyzn zawiera takie cechy, jak: niezależność, agresja, skłonność do współzawodnictwa, zdolności przywódcze, orientacja zadaniowa, asertywność, innowacyjność, samodyscyplina, stoicyzm, aktywność, obiektywność, umysłowość analityczna, śmiałość, nie uleganie sentymentom, racjonalność, pewność siebie i opanowanie emocji.

Określenia te opisują wyidealizowane, uproszczone stereotypy wzorcowej męskości i kobiecości. Opisują one również rzeczywiste charakterystyki chłopców i dziewcząt, mężczyzn i kobiet. Podczas gdy indywidualni mężczyźni i kobiety (jednostki) mogą być podobni do stereotypu płci przeciwnej, różnice grupowe pomiędzy płciami potwierdzają stereotypowe portrety. Jak nietrudno zauważyć, stereotypowe cechy chłopców i mężczyzn predestynują ich do podejmowania aktywności politycznej oraz rozwiązywania problemów społecznych o zasięgu ogólnokrajowym.

W tym kontekście niezwykle ważne jest pytanie, w jaki sposób społeczeństwo (a zwłaszcza szkoły) socjalizuje swoich członków, aby dostosować ich do tych stereotypów. A jeszcze ważniejszym pytaniem jest, w jaki sposób dziewczęta mogą być emancypowane poprzez edukację, która umożliwi im nie tylko ekonomiczną niezależność, ale również współudział w rozwiązywaniu problemów środowiska lokalnego oraz całego kraju. Będzie to niewątpliwie wymagało podjęcia wyzwania wobec tradycyjnych ról obu płci.

Konieczne jest zwrócenie uwagi na program kształcenia zawodowego nauczycieli. Powinni być oni przygotowani na wystąpienie ewentualnych różnic między dziewczętami i chłopcami w toku uczenia o polityce bądź sprawach obywatelskich. Nauczyciele-pedagodzy muszą także być świadomi istniejących uprzedzeń, zarówno samych uczniów, jak i rodziców. Konsekwencją bowiem owych uprzedzeń może być systematyczne zniechęcanie dziewcząt do ana-

gażowania się w problematykę społeczną i polityczną (początkowo – zniechęcanie do przedmiotu, bądź wybranych jego części).

Podsumowując, należy stwierdzić, że bardzo wiele działań o charakterze politycznym i *stricte* wychowawczym musi być jeszcze podjętych, jeśli chcemy rozwijać zasady demokracji poprzez wzrost uczestnictwa kobiet w życiu publicznym. Szczególne zadania przypadają instytucjom edukacyjnym, ale instytucje te mają również do rozwiązania specyficzne problemy. Nie da się, na przykład, wykluczyć możliwych źródeł konfliktu, gdy nauczanie religijne bądź tradycyjne poglądy rodziców będą wzmacniać przekonanie, że młode kobiety powinny koncentrować się na wartościach życia rodzinnego (i dziewczęta z pewnością dostrzegają atrakcje takiego życia). Coraz więcej dziewcząt zdaje sobie jednak z tego sprawę, że uwaga poświęcona życiu rodzinnemu nie musi być wyłączna. I to przesłanie powinny podkreślać i przekazywać instytucje kształcące oraz wychowujące. Nawet jeśli uczestniczenie w pracach samorządu lokalnego, zasiadanie w parlamencie czy rządzie nie jest przedmiotem aspiracji wszystkich kobiet, to wszystkie kobiety-obywatelki danego kraju bezwzględnie powinny być dobrze informowane, powinny orientować się w sprawach i zdarzeniach zachodzących w ich kraju oraz wykorzystywać swoje demokratyczne prawa w sposób efektywny i inteligentny dla dobra całego społeczeństwa (a także szerszej społeczności światowej). Taka przynajmniej jest jedna z interpretacji demokracji i rozwoju. Prawda ta z trudem toruje sobie drogę w społeczeństwie polskim.

Literatura

- Bardwick J.M., Douvan E.: *Ambivalence: the socialization of women*. W: H.Graff (ed.): *Growing up in America*. Wayne University Press, Detroit 1987. w: Erskine S.: *Gender Issues: policy into Practice*, communication presented at the VIIIth World Congress of Comparative Education, July 1992.
- Equal Opportunities Commission, 1988: *Women and Men in Britain: A Research Profile*. HMSO, London.
- „Gazeta Wyborcza”: *Stanowisko Episkopatu Polski wobec konferencji demograficznej w Kairze*. 21–28 sierpnia 1994.
- Gordon T.: *Citizens and Others; Gender, Democracy and Education*, paper presented at the International Sociology of Education conference on Citizenship, democracy and the role of the teacher. Jan.1992, Westhill College, Birmingham, England 1992.
- King U.: *Faith in Females*. „The Higher”, 1 May 1992.
- Król M.: *Nadmiar i niedostatek demokracji*. „Res Publica” 1993, nr 5.
- Misiewicz B.: *Szkola amerykańska a polska*. „Społeczeństwo Otwarte” 1990, nr 1.
- (NESA) *The Norwegian Equal Status Act with Comments*. Published by the Equal Status Ombud, revised edition 1989.
- Osiatyński W.: *Demokracja a prawa człowieka*. „Literatura” 1991, nr 11.
- „Polityka”, : *Republika strachu*. 10 września 1994.
- Ravitch D.: *Jak uczyć demokracji?* „Edukacja i Dialog” 1990, nr 2.
- Rich A.: *On Lies, Secrets and Silence*. Selected Readings, 1966–1978. Virago. w: Erskine S.: *Gender Issues: policy into Practice*. Paper presented at the VIIIth World Congress of Comparative Education, Prague, July 8–14, 1982.
- Siemieńska R.: *Płeć, zawód, polityka. Kobiety w życiu publicznym w Polsce*. Uniwersytet Warszawski, Warszawa 1990.

- „Sunday Telegraph”: *A Women's Place*, Rewiev 1991.
- Sutherland M.: *Sex Bias in Education*. Basil Blackwell Publisher, Oxford 1981.
- Sutherland M.: *Women's Education for Democracy: regional similarities and differencies*. Paper presented at the VIII Congres of World Council of Comparative Education Societies, Comision: Democracy, Development and Women's Education, July 9–14, 1992, Prague.
- Swedish Statistics, 1986: Kvinnor och Mans Varlden, Stockholm, Statistika Centralbyran. w: Sutherland M., 1992.
- Szacki J.: *Kłopoty z demokracją*. „Polityka” 1994, nr 28.
- Tannen D.: *You Just Don't Understand. Women and Men in Conversation*. Virago 1991. w: Erskine S., 1992.
- TES (The Times Educational Supplement). Muslim girls kept at home, 22 Feb. 1991.



Irena Czajkowska, Kazimierz Herda

ZAJĘCIA KOREKCYJNO-KOMPENSACYJNE W SZKOLE

WSiP, Warszawa 1996, wyd. II, s. 270, cena 10 zł

Po krótkim klarownym omówieniu teoretycznych podstaw terapii pedagogicznych oraz zaburzeń funkcji percepcyjno-motorycznych utrudniających uczenie się, autorzy przedstawiają przykłady ćwiczeń korekcyjno-kompensacyjnych wraz z konspektami tego rodzaju zajęć.

Książka adresowana do nauczycieli szkół podstawowych i innych placówek oświatowo-wychowawczych.